

INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Aline Toffoli Martins*
Marcos Garcia Neira**

Resumo

A presente pesquisa confrontou o paradigma da inclusão com os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva cultural da Educação Física na tentativa de estabelecer uma correlação entre ambos. Trata-se de uma etnografia das aulas ministradas em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal paulistana. O material coletado mediante observações e gravações de vídeo foram confrontados com a teorização cultural. Após a análise dos dados, concluiu-se que as aulas de Educação Física culturalmente orientadas contribuem positivamente para o paradigma da inclusão, uma vez que os princípios que inspiram tal proposta propiciam a organização e desenvolvimento de atividades de ensino que abrangem o coletivo discente, sem a seleção de temas e situações que provoquem a exclusão devido às limitações físicas ou sensoriais.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Inclusão. Currículo Cultural.

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão e as suas propostas para o âmbito escolar vêm sendo discutidos nos últimos tempos por aqueles que, de alguma forma, são responsáveis pela organização escolar, seja em esfera nacional, representada pelos Ministérios e Secretarias de Educação, como por aqueles que frequentam diariamente a instituição, como gestores, professores, funcionários e os próprios alunos que, muitas vezes, são os mais influenciados pela presença (ou não) de políticas de inclusão dentro e fora das escolas. No âmbito legislativo, há uma grande quantidade de leis que visam à equidade de direitos dos alunos com deficiências, mas resta saber se as ações didático-pedagógicas implementadas caminham nessa direção.

Tradicionalmente elitista, excludente, classificatória e monocultural (NEIRA, 2011a), ao longo dos anos, a Educação Física fundamentou-se em noções que a afastaram do ideal de inclusão, tal como defendem Seabra Junior e Araújo (2013), Maciel (2000), Pedrinelli et al. (2002) e Mantoan (2006). Historicamente, isso contribuiu para que o componente se isentasse de atuar com as pessoas que apresentassem alguma deficiência, uma vez que a própria pedagogia hegemônica que regia o ensino na maior parte das escolas não abria espaço para os que não possuísssem corpos e mentes sadios e/ou não apresentassem alguma habilidade ou aptidão física para a prática esportiva (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

* Bacharel e Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo. E-mail: aline.toffoli.martins@usp.br

** Doutor em Educação pela USP. Docente da Faculdade de Educação da USP. E-mail: mgneira@usp.br

De acordo com Moreira e Candau (2003, 159), “a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo.” A partir daí, “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’”. Dentre outros campos teóricos que vêm contribuindo com a análise da experiência educacional, os Estudos Culturais são especialmente importantes para desconstruir sua tradição monocultural, tendo como pressuposto uma concepção de cultura baseada na “dimensão política em que atuam forças poderosas em busca da imposição de significados e pela dominação material e simbólica” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11).

Em meio aos questionamentos que assolaram os padrões sociais, em meados da década de 1980, ganham força aquelas perspectivas curriculares da Educação Física opostas aos enfoques biológicos hegemônicos da área (NEIRA, 2011a). A escola se tornou uma área de embate privilegiada entre a instituição e as questões culturais.

[...] mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. (VEIGA-NETO, 2003, p. 05)

Situada nesse contexto, ao incorporar os constructos teóricos das Ciências Humanas e fundamentada nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico e nas teorias pós-críticas da educação, a perspectiva cultural de Educação Física questiona o próprio currículo das escolas quanto ao seu papel legitimador da cultura dominante e busca problematizar os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais como diferença entre gêneros, classes sociais, etnias, orientação sexual, cultura e religião. Além disso, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes produzidas pelos grupos minoritários também devem ser tematizadas pelo currículo, abrindo espaço

entre as práticas oriundas da cultura dominante. Como objetivo a ser alcançado, essa proposta vislumbra que a construção de uma sociedade menos desigual passa obrigatoriamente pela inserção dos conhecimentos pertencentes àqueles setores que historicamente tiveram seus saberes negligenciados. O currículo cultural aposta no diálogo entre as diferenças como meio para constituição de identidades democráticas (NEIRA, 2011a).

Uma educação pautada na perspectiva cultural valoriza e reconhece as diferenças e assegura a diversidade, o que se assemelha ao próprio paradigma da inclusão, cujo ideário é a igualdade de oportunidades, o convívio com o outro, a aproximação das diferenças: uma pedagogia centrada no educando, na sua individualidade, com suas capacidades e potencialidades em detrimento de suas limitações (SEABRA JUNIOR; ARAUJO, 2013). De acordo com Lucas e Canen (2011), uma perspectiva multicultural que valorize a diversidade de culturas, raças, etnias, religiões, gênero, orientação sexual e outros marcadores de identidade representa um caminho possível no horizonte da inclusão educacional.

Para a realização deste estudo, foram observadas, registradas em diário de campo e gravadas em vídeo as aulas de Educação Física desenvolvidas ao longo de 2013 para uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no município de São Paulo, cujo professor afirma seguir as Orientações Curriculares¹ da Secretaria Municipal da Educação (SÃO PAULO, 2007). O material resultante foi confrontado com o paradigma da inclusão na tentativa de estabelecer interfaces entre essa política educacional e a perspectiva cultural da Educação Física.

A seleção do grupo que participou do estudo decorreu da presença de Júlio e Rosa². O primeiro com deficiência física e a segunda com grandes dificuldades de interação e aprendizagem em virtude da sua origem estrangeira. Inspirada em Costa e Souza (2004), a presente pesquisa adota uma noção mais ampla de

inclusão, que abarca outros marcadores da diferença como raça, gênero, sexualidade etc., afinal, cabe à escola “o provimento da educação escolarizada de todos os seus alunos, quer apresentem ou não necessidades especiais” (CRUZ, 2007, 128).

1. AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O professor participante do estudo relata a importância da articulação entre suas aulas e o projeto da escola, tal como as Orientações Curriculares do município (SÃO PAULO, 2007), quando afirmam a importância da articulação da Educação Física com os objetivos mais amplos da escola, além da valorização da cultura experiencial dos alunos. Isso torna o componente um participante da formação dos sujeitos pretendidos pela instituição educativa.

Durante o período das observações, foram tematizadas brincadeiras indígenas e manifestações afro-brasileiras, pois, segundo o professor, “estavam de acordo com o projeto político da escola”, que enfatizava a diversidade cultural. Na perspectiva cultural, a participação do docente na construção do Projeto Político Pedagógico é imprescindível, uma vez que o documento reúne as análises da realidade escolar e as decisões sobre as finalidades educativas, ou seja, é o documento de identidade da escola. Uma vez que o currículo de Educação Física mais adequado para uma escola é aquele que converge com as decisões tomadas em grupo, de forma democrática, o professor parece coerente com sua proposta curricular ao justificar a escolha temática a partir do que foi decidido coletivamente.

Enquanto atividades de ensino, o professor recorreu a apresentação de vídeos, confecção de materiais/brinquedos, entrevistas com pais/responsáveis, exposições na lousa, vivências corporais, leitura de livros, registros e debates, o que se mostrou condizente com o

currículo cultural, já que para o estudo de determinado tema é necessário não só a vivência, mas também o acesso através de outras fontes que, de preferência, potencializem as vozes dos seus protagonistas.

As brincadeiras indígenas tematizadas durante as aulas foram retiradas de livros disponíveis na sala de leitura da instituição. A consulta permitiu selecionar manifestações específicas do patrimônio indígena brasileiro como “pião”, “bilboquê”, “gavião, caça e caçadores”, “futebol indígena”, “onça e cachorros”, “taca-taca”, “peteca”, “arco-e-flecha” e subir em árvores.

Na organização das vivências, o professor comumente empregava dois formatos. O primeiro e mais comum, consistia em realizar uma breve explanação sobre as regras ou demonstrar como se brincava. No caso do pião, as crianças dispostas em roda conversaram sobre o brinquedo e o professor mostrou diversos tipos: uns maiores, outros menores, uns mais fáceis de jogar, outros requeriam mais habilidade. Após as apresentações, as crianças arriscaram-se e descobriram como brincar com cada pião. As crianças com dificuldades eram auxiliadas pelo professor ou pelos colegas.

Outra possibilidade era a leitura da descrição da brincadeira contida no livro, o que permitia o acesso das crianças que ainda não estavam alfabetizadas. O procedimento era bastante positivo para o Júlio, que não lê sozinho e tem dificuldades de segurar o livro, mas não era interessante para a Rosa, já que ela não fala português e parecia não entender, distraída, olhava para outros lugares. Em certa ocasião, ao terminar de ler a explicação da brincadeira, o professor perguntou quem poderia demonstrá-la. Algumas crianças se apresentaram e iniciaram a caracterização da brincadeira. Júlio e Rosa não participaram, mas prestavam atenção ao que seus amigos descreviam.

Em uma das aulas em que realizou a leitura da brincadeira “caça e caçador”, o professor perguntou especificamente para Rosa se ela havia entendido. Os demais interromperam respondendo “não”. O professor

ficou incomodado com a atitude dos alunos e solicitou que a deixassem responder. Ele insistiu mais algumas vezes, mas ela não reagiu.

No início da vivência, as crianças incumbidas da organização precisavam decidir quem seria a “caça” e quem seria o “caçador”. Rosa não participou da escolha, permaneceu alheia ao que estava acontecendo, correndo arbitrariamente, mais entretida com as árvores e plantas do pátio. O professor a posicionou como “caça”. Ela participou imitando o que as colegas faziam, ou seja, corria bastante, mas a impressão é que não compreendeu o seu papel, ou seja, se deveria pegar ou fugir. Ela apenas corria e parecia divertir-se com isso, pois sorriu durante toda a brincadeira.

Na aula que estudaram o “futebol indígena”, as crianças se divertiram ao guiar a cadeira do Júlio de um lado para o outro. O objetivo da brincadeira era o mesmo do futebol tradicional. O professor começou conduzindo o Júlio, mas permitia que outras crianças o fizessem; em geral, as meninas se prontificavam. Em alguns momentos do jogo, o professor colocava a bola no colo do Júlio e corria em direção ao gol contrário, mas quando a bola ia para locais de difícil acesso, aguardava as crianças voltarem com a bola. O menino parecia se divertir, sorriu em grande parte do jogo.

Em uma aula específica, em que tematizaram o pião, os alunos se dirigiram ao pátio e sentaram em roda. O professor fez questão de retirar Júlio de sua cadeira e colocá-lo no mesmo nível dos colegas, mas, como ele não tinha forças para permanecer assim, o professor e a pesquisadora revezaram-se para apoiá-lo. Isso pareceu muito positivo, pois ele se mostrou contente em estar junto aos amigos e pode manipular o pião que passava na roda da mesma forma que faziam seus colegas. O mesmo aconteceu com Rosa, que foi incluída nas discussões e manipulações do brinquedo junto aos demais alunos.

Em outra ocasião, o professor apresentou o bilboquê e mostrou como utilizá-lo e, após essa

introdução, as crianças tiveram um tempo para montar o seu próprio brinquedo a partir de materiais recicláveis que o professor e alguns alunos haviam trazido. Era uma tarefa desafiadora para todas as crianças, que se ajudavam ou pediam auxílio ao professor. Todos estavam montando juntos, mas infelizmente Júlio foi retirado antes do término da aula para ir almoçar, pois as funcionárias preferem que ele coma primeiro, uma vez que demora mais que os outros.

Dentre as práticas corporais afro-brasileiras elencadas para o trabalho, destacam-se a capoeira e o maculelê, selecionadas, talvez pela fácil identificação por parte das crianças e pelo próprio professor ser praticante. De acordo com Neira (2011a), no currículo cultural, os professores emaranham as próprias culturas corporais experienciais e a dos alunos com saberes acadêmicos, do senso-comum, populares ou pertencentes a outros grupos, produzindo, assim, novos sentidos às manifestações da cultura corporal tematizadas.

As análises do material coletado revelam que o professor tratou dos temas selecionados com equidade de valoração, ou seja, nenhuma manifestação era mais importante que a outra, pressuposto da justiça curricular presente no currículo cultural (SÃO PAULO). Tampouco os saberes acadêmicos foram tratados como sendo mais relevantes do que os saberes populares, haja vista que o professor se preocupava em trazer pessoas da comunidade para relatar suas experiências, como foi o caso do mestre de capoeira de um dos alunos, convidado para visitar a escola e conversar com a turma.

Durante as aulas, o docente não antecipava os conhecimentos para que os alunos os aprendessem, inversamente, aguardava que as questões surgissem das próprias crianças. Nas suas palavras, tematizar implica “abarcar as questões surgidas pelos alunos”. Seguindo a proposta do currículo cultural, a ressignificação pode ou não ser feita pelo grupo que acessa a manifestação, já que são diversas as possibilidades; entretanto, é importante lembrar que nenhuma ressignificação é inocente,

ou seja, as relações de poder, representadas aqui pelo professor e pela escola enquanto instituição, dispõem de maior força para influenciar a significação que os alunos realizam das manifestações estudadas (NEIRA, 2011a), tal como se depreende do seguinte diálogo:

- Por que o cordão do João é cinza? – aluno.
 - Por que sua corda é cinza, João? – professor.
- O João não soube responder, assim, o professor continuou, dirigindo-se aos alunos:
- Por que a corda do João é cinza?
 - A corrente é cinza, e aprofundou, em lembrança à época em que eram escravizados. Outras cores trazem outros significados. (Diário de campo, 05/09/2013)

Percebe-se que o trabalho pedagógico amparado no currículo cultural de Educação Física busca ampliar e aprofundar as representações sobre as práticas corporais que surgem durante as aulas. Outro dado interessante é o esforço para desconstruir estereótipos, mas sem coagir as crianças. Isso foi constatado, por exemplo, durante as discussões com relação ao gênero quando teve início o estudo da capoeira. Os meninos dominavam a roda de capoeira e as meninas permaneciam afastadas. O professor dialogou com a turma e estimulou a participação das meninas nas lutas, mas até o final das observações, o cenário permanecia dominado pelos meninos e as meninas não se mostravam muito interessadas numa disputa por espaço. Júlio faltou diversas vezes e Rosa não se interessou pela prática, embora o professor sempre a chamasse a participar.

A vivência das práticas corporais era realizada na própria sala de aula ou no pátio. Após a vivência, as crianças voltavam à sala de aula para registrar o que tinham estudado no dia. O professor, então, retomava o que havia sido feito e solicitava, por exemplo, que escrevessem as regras, explicações, etc. ou desenhassem o brinquedo, a atividade ou um fato específico.

- Vamos lembrar algumas coisas que a gente está estudando – professor.
- Professor, a brincadeira na última aula foi do

- pião... – aluno.
- A gente precisa lembrar quais brincadeiras a gente fez até agora. Quem lembra uma? – professor.
- Futebol – aluno.
- Cabo-de-guerra – aluno.
- Pião – aluno.
- Peteca – aluno.
- Então, eu vou entregar uma folha desta aqui para vocês, vocês vão escolher a brincadeira que vocês mais gostaram e vai desenhar esta brincadeira aqui. – professor. (Transcrição de filmagem em abril/2013)

Júlio participava da atividade mesmo que seu desenho não ficasse parecido com o que o professor havia colocado na lousa. Já Rosa raramente copiava o desenho ou abria o caderno, embora o professor pedisse insistentemente para que fizesse a tarefa. Analisando a situação, é possível dizer que talvez a atividade surtisse maiores efeitos caso houvesse um trabalho mais amplo envolvendo outros professores e a gestão. Trata-se de uma situação em que a menina necessitava de um auxílio mais detido.

Em uma das vezes Rosa não abriu o caderno quando o professor solicitou. Ele insistiu, fazendo gestos e repetindo em português sem sucesso. Um aluno interpelou a situação, dizendo que ela não havia entendido nada porque era boliviana. Logo, o professor iniciou uma discussão sobre o ocorrido, perguntando o que eles entendiam sobre o fato de ela ser boliviana e não falar. Alguns responderam que ela não falava porque era muda. Outros que ela não falava porque era tímida. Ao longo de toda a discussão ela permaneceu calada.

Tanto Rosa quanto Júlio dificilmente participavam das atividades de problematização. Este momento acontecia na sala de aula ou no pátio e o professor normalmente lançava uma pergunta às crianças, que buscavam respondê-la ao seu modo.

- Ó, ouve o canto... depois do canto... depois do canto é que o capoeirista vem para jogar. Como o capoeirista entra na roda? - professor.
- Fala *iê* e daí os dois vem pra roda- aluno.
- Na antes de iniciar a roda de capoeira, um capoeirista pega o berimbau, fala *iê* e o pessoal

já sabe que é para formar a roda de capoeira. – professor.

Quem lembra que eu falei que era para pesquisar quem foi Zumbi dos Palmares? Nós vamos assistir um vídeo agora (...) e vocês vão entender por que amanhã, dia 20 de novembro, é feriado, tudo bem? – professor. (Diário de campo, 19/11/2013)

Após algumas provocações do professor, aos poucos, começavam a referir-se aos conhecimentos trabalhados durante as aulas. Enquanto Júlio não respondia, mas permanecia atento ao que era discutido, Rosa parecia alheia à discussão e se mostrava aborrecida e entediada. Apesar das dificuldades, o professor insistia nessas atividades, pois, na perspectiva cultural da Educação Física, os conhecimentos devem ser ancorados socialmente. Isso significa estabelecer conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais que abarcam as práticas corporais tematizadas nas aulas (NEIRA, 2011a).

A avaliação do trabalho pedagógico baseava-se, principalmente, nos registros realizados pelo professor e pelos alunos. O registro é algo característico do currículo cultural da Educação Física, que não avalia os gestos motores ou níveis de aptidão física dos alunos, gerando um produto a ser avaliado, mas, sim, prioriza a construção de documentos que permitam a retomada do que foi realizado para que seja socializado e discutido na própria sala de aula e com os outros professores e gestores. No período de observações, o registro era realizado de forma escrita, fotográfica ou fílmica, a partir da participação dos alunos na aula. O professor fez questão de enfatizar que “a participação não é o movimento, o todos fazerem”, afirmando que embora um aluno pudesse não participar das vivências, ele podia contribuir de outra maneira, seja trazendo informações sobre o que está sendo estudado, realizando alguma pesquisa ou auxiliando o professor durante a aula. Todas estas ações estão dialogando com o que é sugerido como forma de avaliação pelo currículo cultural de Educação Física (ESCUADERO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permite refletir sobre a legislação acerca da inclusão quando determina que os currículos sejam flexíveis de modo a ajustar-se às diferentes condições dos alunos, com ou sem deficiências, entretanto, é função dos locais de ensino a organização e operacionalização de forma satisfatória dos currículos através de seus projetos pedagógicos, de forma a atender a diversidade presente na escola.

O estudo permitiu identificar que o educador que inspirado pelos valores do currículo cultural reescreve diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático, o que possibilita outros olhares dos alunos sobre si próprios, seu grupo e a sociedade mais ampla.

As análises realizadas indicam que a ocorrência de mudanças no âmbito da inclusão nas aulas de Educação Física implica no estabelecimento de uma nova interpretação da função do componente na escola, o que já vem sendo feito por alguns educadores, como é o caso do professor observado. A partir do que foi exposto entende-se aqui que a inclusão só terá efeitos positivos através da ressignificação do processo pedagógico, considerando que professores e alunos aprendem durante o processo. Ainda, o professor deve ressignificar a prática e a ação pedagógica, assim como a concepção que atribui à diversidade (PEDRINELLI, 2002), pressupostos que parecem ser atendidos no âmbito da perspectiva cultural da Educação Física.

Os dados indicam que perspectiva cultural aponta caminhos para uma aula de Educação Física mais inclusiva, mas, tanto as condições da escola como o engajamento dos seus sujeitos são aspectos cruciais para o sucesso da empreitada. Uma teoria por si só não é capaz de dar conta de todas as mazelas da exclusão, mas o trabalho colaborativo envolvendo a equipe gestora, os professores e a sociedade será capaz de mudar o atual

cenário de marginalização dos diferentes ainda visível em muitas instituições.

Uma vez que a Educação Inclusiva reconhece as lacunas dos sistemas de ensino e evidencia a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar formas para superá-las, uma Educação Física a favor dos mais fracos, que se comprometa com a cultura corporal dos grupos que coabitam a sociedade e, para isso, aponte para a problematização de todas as manifestações corporais a partir da desconstrução de discursos hegemônicos que as circundam, pode constituir-se em um primeiro passo para a qualidade da inclusão nas aulas do componente.

INTERFACES BETWEEN PHYSICAL OR CULTURAL CURRICULUM GIVES EDUCACION AND INCLUSION

Abstract

This research aims to confront the inclusion paradigm with the cultural perspective of Physical Education in an attempt to establish a positive correlation between both. The goal of this research is to observe and to analyze if the P.E. classes coordinated by the teacher Marcos Ribeiro das Neves can contribute to a better inclusion process in EMEF Dom Pedro I, north zone of São Paulo, Brazil. It is an ethnographic fieldwork research using observation, diary-keeping and video recording of the 1^oB P.E. classes as an analysis procedure. The conclusion indicates that these P.E. classes have positively contributed to the inclusion paradigm, since this curriculum has enabled the implementation of principles similar to those of the inclusion paradigm. The proposals in classes have covered all students, including those who would be naturally excluded in a traditional curriculum because of their handicaps.

Keywords: Physical Education. Inclusion. Cultural curriculum.

INTERFACES ENTRE EL CURRÍCULO CULTURALES EN EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSION

Resúmen

Esta investigación tiene como objetivo hacer frente al paradigma de la inclusión en la perspectiva cultural de la Educación Física en un intento de establecer una correlación positiva entre ambos. El objetivo de esta investigación es observar y analizar si las clases de Educación Física coordinadas por el profesor Marcos Ribeiro das Neves pueden contribuir a un mejor proceso de inclusión en la EMEF Dom Pedro I, región norte de São Paulo, Brasil. Se trata de una investigación de tipo etnográfico mediante la observación, el diario de mantenimiento y grabación de vídeo de la turma de el 1^oB como un procedimiento de análisis. La conclusión indica que estas clases han contribuido positivamente al paradigma de la inclusión, ya que este programa ha permitido la aplicación de principios similares a los del paradigma de inclusión. Las propuestas en las clases han cubierto todos los estudiantes, incluyendo aquellos que se excluyen de forma natural en un plan de estudios tradicional, debido a sus desventajas.

Palabras clave: Educación Física. Inclusión. Currículo Cultural.

NOTAS

¹ As análises realizadas por Escudero (2011) e Franoso (2011) identificam um alinhamento das Orientações Curriculares de Educação Física à perspectiva cultural do componente.

² Nomes fictícios.

REFERÊNCIAS

- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C.;
- MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. *Multiculturalismo e currículo em ação*: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, Set./Out./Nov./Dez., 2002.
- COSTA, A.M. e SOUSA, S.B. Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 15, n. 3, p. 27-42, 2004.
- COSTA, M.V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V. (org). *Estudos Culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- CRUZ, G.C. Formação continuada de professores de educação física ante a provocação da inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (org). *Inclusão do aluno com deficiência na escola*: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.
- ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural*: uma escrita autopoética. 2011. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.
- FRANÇOSO, S. *Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física sob o enfoque cultural nas escolas municipais de São Paulo*, 2011. (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LUCAS, S.; CANEN, A. Avaliando Multiculturalmente um Projeto Educacional: o caso das “Escolas do Amanhã”. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 328-343, set./dez. 2011.
- MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14(2), 2000.
- MANTOAN, M.T. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.
- NEIRA, M.G. *A reflexão e a prática de ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011a.
- _____. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 333f. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.
- _____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011c.
- NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal*: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- NEIRA, M.G.; LIMA, M.E.; NUNES, M.L.F. *Educação Física e culturas*: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.
- PEDRINELLI, V.J. *Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Revista Integração. Ano 14. Edição Especial, 2002.
- REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L.M.P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno deficiente inserido no ensino regular. In: MANZINI, E.J. (org). *Inclusão do aluno com deficiência na escola*: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.
- SEABRA JUNIOR, L. e ARAUJO, P. *Educação Física e Inclusão*: considerações sobre a ação docente no ambiente escolar. Disponível em: <www3.fe.usp.br/efisica/trabs/31.doc>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

Recebido em 27 de março de 2014.

Aprovado em 15 de abril de 2014.